

„Geschichtsunterricht in 45-Minuten-Stunden“

- Nachdenken über Alternativen -

Vortrag im Rahmen des „Fachdidaktischen Kolloquiums“ an der Universität Bielefeld, 3.12.2001
überarbeitete und ergänzte Fassung.
von Axel Jürgens

Manche Fragen erscheinen so nebensächlich, dass sie nicht gestellt werden, z.B. die Frage nach den Rahmenbedingungen des Unterrichts. In welchem Maße die 45-Minuten-Einheiten Geschichtsunterricht formen und verformen, ist Gegenstand der nachfolgenden Überlegungen.

„Ich bestimme, dass an allen höheren Lehranstalten die Dauer der Unterrichtsstunde allgemein auf 45 Minuten festgesetzt ist.“ [1] Der Erlass des preußischen Schulministers vom 22. August 1911 wirkt fort bis heute.

Dieser Tatbestand provoziert Fragen:

- Kann eine Organisationsform aus dem Kaiserreich – im Erlass als „sogenannte Kurzstunde“ gekennzeichnet – den heute gegenüber dem Kaiserreich fundamental veränderten Zielsetzungen schulischen Lernens noch genügen?
- Kann es sein, dass die Ansprüche modernen Lernens – und speziell des Geschichtslehrers – in dem „alten Gemäuer“ kaum oder nur schwer oder überhaupt nicht zu realisieren sind?
- Kann eine Ursache der vielfach kritisierten dürftigen Ergebnisse des Geschichtsunterrichts in der Kluft zwischen Norm und organisatorischen Rahmenbedingungen liegen?
- Welchen Stellenwert haben überhaupt die Rahmenbedingungen von Unterricht in der allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Literatur?
- Welche Chancen eröffnen sich einem Geschichtsunterricht jenseits rigider 45-Minuten-Grenzen?

In den nachfolgenden Überlegungen soll versucht werden, wesentliche Ursachen für den (mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler: defizitären – mit Blick auf die Lehrerinnen und Lehrer: deprimierenden) Ertrag zu beschreiben, **erprobte Alternativen** vorzustellen und daraus Folgerungen für den Geschichtsunterricht zu ziehen.

Die zu verfolgende Frage ist nicht, was Geschichtsunterricht leisten soll, sondern was er leisten kann. Vielleicht kann es gelingen, den „**schreienden Gegensatz von Anspruch und Wirklichkeit**“ [2] durch einige praxisbezogene und praxiserprobte Kriterien ein kleines Stück zu reduzieren.

Im Mittelpunkt meiner Überlegungen steht ein bislang weitgehend vernachlässigter Aspekt schulischen Lernens und speziell schulischen Geschichtslehrers: **die Rahmenbedingungen**.

Die Ausführungen begrenzen sich bewusst auf den **Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I**: Erstens scheinen die Probleme hier besonders gravierend zu sein, zweitens bieten sich in der Oberstufe mit Grund- und Leistungskursen andere Rahmenbedingungen und drittens sollte grundsätzlich – die These wird unten näher ausgeführt – der Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I sich inhaltlich und methodisch stärker abheben von dem Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II.

I Geschichtsunterricht in konventionellen Rahmenbedingungen

1. Die Norm

Gemäß dem Fachlehrplan „Geschichte“ für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen [3] sollen die Schülerinnen und Schüler lernen „Geschichte als durch gesellschaftliche Bedürfnisse nach Selbstdeutung, Identifikation und Legitimation vermittelten Rekonstruktionsprozess zu verstehen, der

einer ständigen, methodisch gesicherten Überprüfung bedarf“ (S. 34). Entsprechend gilt als vorrangiges Ziel des Geschichtsunterrichts: „Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, sich mit Neugier und innerer Anteilnahme fragend der Geschichte zuzuwenden“ (S. 34). Als ein tragendes Prinzip des Geschichtsunterrichts wird im Lehrplan „Entdeckendes Lernen“ herausgestellt, das „ein Höchstmaß an Autonomie der Schülerinnen und Schüler innerhalb eines selbstbestimmten Lernprozesses“ (S. 128 f.) zum Ziel habe. Aufgabe des Geschichtsunterrichts soll es sein, „**Schülerinnen und Schüler zu einem selbständigen, kritischen und methodenbewussten Umgang mit den Medien des Faches hinzuführen und sie zu fachgerechter, selbständiger Anwendung anzuleiten**“ (S. 135). Dabei führt Gruppenarbeit „zu Selbständigkeit im Umgang mit Material, Fragestellungen und in der rhetorischen Darlegung und Vertretung von Ergebnissen“ (S. 141).

Auch die Position der Fachdidaktik ist hier klar und eindeutig: „Im krassen Gegensatz zu anderen Fächern ist im Fach Geschichte keinerlei Wissen sinnvoll, das nicht durch **einsichtiges Lernen** erworben ist. Das kleine Einmaleins ist zur Kontrolle der Rechnung beim Einkauf auch dann noch brauchbar, wenn es eingedrillt und eingeprügelt wurde, die Gründe für den Sieg des deutschen Faschismus (oder des römischen Kaisertums) haben weder einen Freizeitwert noch eine politische Funktion, wenn sie auswendig gelernt oder uneinsichtig übernommen wird. Reines Pauken von Zahlen, Daten und Fakten hat sogar eine unerwünschte Nebenwirkung der politischen Disziplinierung und Entmutigung.“ [4]

Wie – bleibt nun zu fragen – wird die Norm in der Praxis umgesetzt?

2. Der Ertrag des Geschichtsunterrichts in der Sekundarstufe ?

Die Ergebnisse des Geschichtsunterrichts sind **außerordentlich dürfzig**. Dies zeigt die Erfahrung und ist auch in der Literatur hinreichend belegt. [5] Dem folgenden Befund für den Geschichtsunterricht kann kaum widersprochen werden: „Ein strukturiertes Orientierungswissen als Ergebnis der Sekundarstufe I vorauszusetzen, ist wohl eher ein aus dem entsprechenden Lehrplan extrapoliertes Kunstprodukt.“ [6] Die Vermutung, früher sei der Ertrag größer gewesen, ist wohl kaum haltbar: Von Borries nimmt an, die „gesicherten Grundkenntnisse“ in Geschichte habe es „in breiten Bevölkerungskreisen nie gegeben, allenfalls als Illusion bei begrenzten bildungsbürgerlichen Schichten“ [7]. Dazu ein Beispiel: „Immer mal wieder gibt es Untersuchungen, in denen das Wissen von Schülern und Schulabgängern überprüft wird. Die Ergebnisse dieser Befragungen erschüttern dann eine unvorbereitete Öffentlichkeit, indem sie den Befragten die ‚Rückständigkeit‘ ihres Bildungsstandes schwarz auf weiß vor Augen führen. So wollte auch ein Offizier das historische Wissen von jungen Soldaten überprüfen. „Wer war Bismarck?“ fragte er. Das Ergebnis: Von den 78 Leuten wussten 21 gar nichts zu antworten; sie hatten, wie sie behaupteten, den Namen Bismarck überhaupt noch nicht gehört! 22 sagten, Bismarck sei ein großer General gewesen, 6 ein Kriegsminister, 9 ein berühmter Feldherr. 5 Rekruten gaben schon bessere Antworten und sagten: „Bismarck war der erste Reichskanzler“. 9 sagten sogar: „Bismarck hat das Deutsche Reich gegründet.“ ... Einer behauptete, Bismarck sei der „erste deutsche Kaiser“ gewesen, ein zweiter hielt ihn für „einen großen Dichter“ ...; ein anderer verstieg sich so weit, zu sagen: „Bismarck hat die Bibel übersetzt“. ... Die Zeitung, der wir diesen Bericht verdanken, betrachtete dieses Ergebnis dann auch – wie könnte es anderes sein, als „ein beschämendes Zeugnis für die Rückstände unserer Bildung“. Nur: Das hier zitierte Blatt hieß „Berliner Zeitung“ und ... kritisierte am 07.04.1901 das Ergebnis wilhelminischer Pädagogik.“ [8]

Bereits 1966 formulierte Horst Rumpf seine Verzweiflung: „Jeder, der in der Schule arbeitet, weiß, dass ein pures Nichts an Wissen das Produkt der mühevollen Unterrichtsjahre in der Mittelstufe ist.“ [9]

3. Geschichtsunterricht in 45-Minuten-Einheiten

Die Frage des Organisationsrahmens – also das Lernen in 45-Minuten-Einheiten – hat in der Allgemeinen Didaktik nur einen geringen Stellenwert, in der Geschichtsfachdidaktik spielt dieser Aspekt nahezu keine Rolle. [10]

Relativ dicht am Problem der unzulänglichen Rahmenbedingungen ist Bodo von Borries. Er äußert 1980 die Vermutung: „Offenbar ist es nicht nur eine Frage guten Willens und pädagogischen Problembewusstseins, ob ‚schülerzentrierter‘, ‚selbsttätiger‘, ‚arbeitsunterrichtlicher‘ Stundenverlauf gelingt. Die Versuchungen, in einen lehrerzentrierten Unterricht mit nur scheinbarer (wenn auch oft lebhafter) Schülerbeteiligung zurückfallen, scheinen übermächtig.“ [11] Von Borries fragt, „warum die Schülerarbeit meist einen so unwirklichen Charakter“ behalte, „obwohl alle Didaktiker versichern, es komme vor allem auf Selbsttätigkeit an“ [12]. Zur Recht stellt von Borries als Hemmnis für einen schülerzentrierten Unterricht die Übermacht des Stoffs heraus: „Lehrerzentrierung folgt daraus, dass der Lehrer (fast regelmäßig) die Stoffdarbietung übernehmen muss und mangels echter Arbeitsmöglichkeiten auch die Vertiefung, Besinnung oder Ausarbeitung im kleinschrittigen fragend-entwickelnden Verfahren steuern muss.“ [13] „Echte Arbeitsmöglichkeiten“ und „Vertiefung“ sind in einer 45-Minuten-Stunde kaum möglich. **Schon 1917** erhoben sich warnende Stimmen, in den „Kurzstunden“ werde „systematisch ... zu übereilter Hast angetrieben“ [14].

Für eine Neuorientierung des Geschichtsunterrichts schlägt von Borries vor: „Nur in **arbeitsunterrichtlichen und projekthaften Versuchen** wird die Übermacht der Stoffe (und damit des Stoffvermittlers) wenigstens eingeschränkt. Aber es gibt zu wenig Handlungsmöglichkeiten, von Schülern ausgehende Fragestellungen usw., um ‚Vorhaben‘ im Geschichtsunterricht durchzusetzen.“ [15] Er kommt zu der Erkenntnis, dass der „**Teufelskreis starrer Stundenschemata und stoffzentrierter Lehrerdarbietung** ... durchbrochen werden (muss), wenn **Selbsttätigkeit, Arbeitsunterricht und Problemorientierung** von einer pädagogischen Utopie zu täglicher Praxis werden sollen“ [16]. Von Borries ahnt, wo das Kernproblem liegen könnte: „Vielleicht ist ... das Problem der Einzelstunde unterschätzt.“ [17]

Bereits Mitte der 1960-er-Jahre hat Horst Rumpf erkannt, dass Stofffülle und 45-Minuten-Stunden sich in ihrer für selbstständiges Lernen schädlichen Wirkung gegenseitig ergänzen: „Unser Stundenplan mit fünf bis sechs 45-Minuten-Stunden diverser Fachinhalte kommt einem bestimmten Lehrstil sehr entgegen, dem Lehrstil der Lehrer-Dozenten ... **Die ständig wechselnde 45-Minuten-Stunde erzwingt geradezu den dozierenden Lehrer ... Unser Stundenplan diktieren die Didaktik:** für Umwege und langwierige Anbahnungen ist keine Zeit vorgesehen; also machen wir's im Schnellverfahren ...“ [18]

45-Minuten-Einheiten sind gut geeignet für lehrerzentrierte Informationsvermittlung, für das Einüben, Wiederholen in kurzen Lernschritten. Diese Verfahren sind unbestritten wichtig und im Sinne einer Vielfalt von Lernstrategien in der Schule unverzichtbar. Aber in Fächern wie Geschichte, Religion, Politik etc. liegen fachimmanente Voraussetzungen grundlegend anders. Das Bereitstellen kleiner Lernportionen, die eingeübt, in einen festen fachlichen Zusammenhang eingebunden und implizit oder explizit immer wiederholt werden, widerspricht den oben skizzierten Zielen des Geschichtsunterrichts.

In isolierten 45-Minuten-Stunden kann es kaum gelingen, ein Problem schülerzentriert zu entfalten, auszuleuchten und zu beurteilen. Zudem stehen selten genug 45 Minuten zur Verfügung: Einige Schüler haben das Buch vergessen; ein Schüler möchte die in der vorangegangenen Stunde verteilten Texte haben, da er gefehlt habe; meine Rückfrage an den Tischnachbarn, ob er nicht gemäß der Absprache beim Verteilen der Texte für den Fehlenden gesorgt habe, führt zu Palaver, was möglichst schnell abgebrochen werden muss; schließlich fragt mich noch ein – durchaus interessanter – Schüler, ob ich im Fernsehen den Film über die Neandertaler gesehen habe – nach all dem ahne ich, dass ich die Planung nicht werde realisieren können. Ich mache Druck und verkürze die Wege, um wenigstens Teilergebnisse zu erreichen. Gleichzeitig ist mir bewusst: sinnhaftes Lernen findet hier nicht statt. Selbst wenn eine 45-Minuten-Stunde unter rigoroser Begrenzung zu vermeintlich akzeptablen Ergebnissen führt, werden bis zur nachfolgenden Geschichtsstunde allerhand Wanderratten, Eskimos, Primzahlen, Konjunktive, Kommaregeln den Weg kreuzen. Die Erfahrung zeigt: Das Anknüpfen an die Ergebnisse der vorausgegangenen Geschichtsstunde gelingt nur mühselig, meist nur mit einigen wenigen Schülern. Muss für den Verknüpfungsversuch ein höherer Aufwand getrieben werden als geplant, geht wieder Zeit verloren und die Stunde verläuft wie die vorausgegangene.

Wenn Lernen „**Vernetzen**“ [19] bedeutet, findet in einem solchen Unterricht kein Lernen statt. [20]

Hinzu kommt die Gefahr, dass, wenn im Geschichtsunterricht nicht klare **Schwerpunkte** gesetzt werden, für den Lernenden eine Vielzahl an Fakten, Ereignissen, Entwicklungen und Fragen

ungeordnet nebeneinander stehen bleiben. Viele Lernende fühlen sich hilflos und orientierungslos, für sie ist Geschichtsunterricht geprägt von „lehrergesteuerter Stofforientierung und eigener Einflusslosigkeit“ [21].

Das für Geschichtsunterricht unverzichtbare Prinzip der Problemorientierung verträgt sich nicht mit kurzatmiger Stoffbewältigung – und gerade dazu verführt die 45-Minuten-Stunde. [22]

Nun trifft man zweifellos gelegentlich Schülerinnen und Schüler an, bei denen sich Ergebnisse (Problemkonstellationen, Fragen, Tatbestände) gehalten haben. Die Gründe werden im außerschulischen Bereich zu suchen sein, etwa Vertiefung des Gelernten durch Gespräche in der Familie. Die Erfahrung zeigt, dass – den konventionellen Unterricht betreffend – ein solcher Glücksfall nur selten mehr als einmal pro Klasse zu finden ist.

4. Geschichtsunterricht im Rahmen des Unterrichtsvormittags

In Nordrhein-Westfalen ist in der Stundentafel für das Gymnasium festgelegt, dass der Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I in den Klassen 6, 7, 9 und 10 in jeweils zwei Stunden stattfindet. Üblicherweise werden die zwei Unterrichtsstunden gleichmäßig über die Woche verteilt, was zu einem solchen Unterrichtsvormittag führt:

Dienstag in einer 6. Klasse

Stunde	Fach	Inhalt
1.	Englisch	Simple past – the regular form
2.	Biologie	Gebiss des Wiederkäuers
3.	Mathematik	Primzahlen
4.	Deutsch	Rückgabe der Klassenarbeit
5.	Geschichte	Kodex Hammurabi
6.	Physik	Aufbau von Parallel- und Serienschaltung

Die Einrahmung des Kodex Hammurabi durch Serienschaltung und Primzahlen – vielleicht zeigt sich mancher Schüler auch noch vom Gebiss des Wiederkäuers beeindruckt – stellt sicherlich keine optimale Rahmenbedingung dar. Dieser Unterrichtsrahmen bewirkt „**straffe Flüchtigkeit**“ [23] und blockiert ein intensives Sich-Einlassen, das für den Geschichtsunterricht unverzichtbar ist.

Es ist unrealistisch anzunehmen, Schülerinnen und Schüler könnten in sechs aufeinanderfolgenden Unterrichtsstunden für sechs verschiedenen Unterrichtsfächer die notwendige Konzentration aufbringen. Referendare am Mindener Studienseminar begleiten zu Beginn ihrer Ausbildung eine Schulklasse während des ganzen Vormittags (s.o.: Dienstag in einer 6. Klasse). Die mitgeteilten Erfahrungen lauten durchweg: „Das hält niemand aus.“ Es stellt sich die Frage, ob nicht mit diesem System die Fähigkeit des Abschaltens statt – was für Geschichte gefordert wäre – die Kompetenz intensiven Sich-Einlassens gelernt wird. [24]

Lässt ein Unterrichtsbeginn um 7.50 oder 7.55 Uhr nicht erkennen, dass weniger lernpsychologische Aspekte den Unterrichtsvormittag tragen als der Zwang, sechs Fächer an einem Vormittag unterbringen zu müssen?

Würden Erwachsene sich über Monate und Jahre hinweg eine solche Form des Lernens bieten lassen?

Die Bildungskommission NRW hat das 45-Minuten-System einer scharfen Kritik unterzogen: „Lehr- und Lernvorgänge in der Schule sind nach wie vor durch das Prinzip des Zerlegens charakterisiert, das sich in seinen Auswirkungen **gegen die Qualität des Lernens** richtet. Das Verharren in den starren Zeitverwendungsmustern schulischen Lehrens und Lernens ist wesentlich mit dafür verantwortlich, dass der Umgang mit produktiven Methoden des Lernens auf der Grundlage lernpsychologischer Erkenntnisse kaum Eingang in die Schulwirklichkeit findet ... Das sinnvolle Prinzip der Auswahl unterschiedlicher Lernformen scheitert am häufigsten und am gründlichsten an

der **zeitlichen Zerstückelung** des Schultages, der Schulwoche, des Schuljahres. Damit wird zugleich die Vollständigkeit von Lernprozessen, die von der Problemformulierung über die bewusste Entscheidung hinsichtlich der Verfahren bis zur Überprüfung der eingeschlagenen Lernwege reicht, beständig verhindert. Beim Wechsel von einem Fachinhalt zum anderen und einer sozialen Interaktion zur anderen, wie sie durch das Zeitraster fast erzwungen werden, bleibt leicht auf der Strecke, was noch mehr an die Substanz der Schule geht: das Fehlen von Zeit für die Befassung mit den Problemen der gegenwärtigen und zukünftigen Welt, ausgehend vom Unterricht in den Fächern oder jenseits der Fächergrenzen. ... Von der Schule beanspruchte Zeit sollte so organisiert werden, dass eine sinnvolle Zeitgestaltung möglich wird. Dabei gewinnen Phasen einer ausgewogenen Arbeitsrhythmus, die auf das ‚Zeit haben‘ statt auf das ‚Zeit sparen‘ und bloße Temposteigerung angelegt ist, für Lern- und Erziehungsprozesse zunehmend an Bedeutung.“ [25] Prägnant summiert die Bildungskommission: „**Die Organisation des Unterrichts ausschließlich in 45-Minuten-Stunden verengt die didaktischen und methodischen Gestaltungsmöglichkeiten entscheidend.**“ [26]

Horst Rumpf lastet dem gleichförmigen 45-Minuten-System an, Lehrer „wie Brötchenverkäufer“ [27] einzusetzen, also: hier ein Häppchen, dort ein Häppchen. Der gleichförmige 45-Minuten-Unterricht stellt in der gegenwärtig praktizierten Einseitigkeit nicht nur ein wenig geeignetes System für die Lernenden dar. Auch für Lehrer wird ruhiges, konzentriertes Sich-Einlassen erschwert. Fünf bis sechs Unterrichtsstunden in fünf bis sechs verschiedenen Lerngruppen stellen für Lehrerinnen und Lehrer eine außerordentlich hohe physiologische und psychische Belastung dar. [28] Dies wiederum ist eine ungünstige Voraussetzung für die Lernenden.

Festzuhalten bleibt: Das gegenwärtig überwiegende System schulischen Lernens in der Sekundarstufe I ist für ein Unterrichtsfach wie Geschichte in hohem Maße ineffizient. Das Arbeiten in isolierten Einzelstunden ist für fundierten, problemorientierten Unterricht wenig geeignet.

5. Unterschiedliche Fächer – gleiche Rahmenbedingungen?

Das gleichförmige 45-Minuten-System suggeriert, allen Fächern würden die gleichen Chancen geboten. Diese Annahme ist jedoch falsch. In den Fremdsprachen hat das lehrgangsartige Rezipieren und Üben einen hohen Anteil, das sich gerade auch in kurzen Lerneinheiten sinnhaft realisieren lässt.

Die Unterschiedlichkeit der Fächer impliziert unterschiedliche Ziele und entsprechend unterschiedliche Lernwege. Im Geschichtsunterricht wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler sich auf eine ferne und fremde Zeit einlassen, Problemkonstellationen entfalten und mit angemessenen Verfahren geschichtliche Materialien bearbeiten („Rekonstruktion“). Das ist in dem oben skizzierten Rahmen weitgehend eingeschränkt.

Dürftige Ergebnisse gibt es nicht nur im Fach Geschichte. Grundsätzlich problematisch ist die Situation der **zweistündigen Fächer in der Sekundarstufe I**.

Alle Fächer in die gleichen Rahmenbedingungen zu zwängen bedeutet, den spezifischen Anforderungen einiger Fächer gerecht zu werden, andere jedoch in ihren Möglichkeiten zu beschränken oder sogar die Entfaltung der Potenziale zu verhindern.

Das besondere Dilemma der zweistündigen Fächer in der Sekundarstufe I liegt wesentlich darin, jeweils von rund 28 anderen Unterrichtsstunden überlagert zu werden. Vernetzungen zwischen den beiden Einzelstunden gelingen selten zufriedenstellend; vertiefendes, selbstständiges Arbeiten ist gleichfalls kaum realisierbar.

II Alternativen

Das Erschrecken über die Kümmerlichkeit der Praxis führte zu dem Versuch, viele kleine Häppchen durch **Schwerpunkte** in etwa der Hälfte der dem Fach Geschichte zur Verfügung stehenden Zeit zu

ersetzen. Die Kurzatmigkeit schulischen Lernens sollte im Fach Geschichte nicht als unabänderliches Schicksal hingenommen werden. Daher wurden die nachfolgenden Lerneinheiten entwickelt. [29]

Weder für den jeweiligen Jahrgang noch insgesamt stellen diese Unterrichtseinheiten ein geschlossenes Konzept für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I dar. Es handelt sich nicht um ein Endprodukt, sondern um Elemente eines beschwerlichen Weges, um Versuche, die Schülerinnen und Schüler an einigen wenigen Stationen zu ernsthaften, fundierten Auseinandersetzungen mit Geschichte zu veranlassen. Im Kern geht es darum, Beispiele aufzuzeigen, wie ein veränderter Rahmen schulischen Geschichtslerbens genutzt werden kann. Die Inhalte sind modifizierbar oder austauschbar.

1. Klasse 6: „Das Alte Ägypten“

a) Die Konzeption

Die Unterrichtseinheit „Im Schatten der Baumgöttin“, durchgeführt im 2. Halbjahr der Klasse 6 [30] , gliedert sich in zwei Phasen:

- eine etwa 20 Stunden umfassende Einarbeitungsphase
- eine zweitägige Exkursion zum Kestner-Museum Hannover (Übernachtung in der Jugendherberge)

Die Materialien wurden und werden Jahr für Jahr überarbeitet. Geblieben ist allerdings die Grundkonzeption:

1. Schülerinnen und Schüler bearbeiten selbstständig themendifferenzierte Materialienmappen (pro Gruppe ca. 40 Seiten)
2. Die Schülerinnen und Schüler kennen den zur Verfügung stehenden Zeitrahmen (ca. 20 Unterrichtsstunden) und die zu bearbeitenden Materialien. Auf dieser Basis stellen sie sich in den einzelnen Gruppen selbstständig die Aufgaben zu jeder Sitzung selbst; lediglich zur ersten Sitzung erhalten sie Hinweise auf „Einstiegsmaterialien“.
3. Unmittelbar vor dem Museumsbesuch haben die Schülerinnen und Schüler in zwei vierständigen Unterrichtseinheiten Gelegenheit, vertiefend zu arbeiten:
 - die Materialien in eine schlüssige Struktur bringen,
 - das Planen des Vortrags,
 - das Üben des freien Vortragens.
4. Ziel ist eine zweitägige Exkursion zum Kestner-Museum Hannover. Am ersten Tag arbeiten die Schülerinnen und Schüler selbstständig als „Kleine Fachleute“ an Exponaten, die für ihr Thema relevant sind. Am zweiten Tag führt jede Gruppe die Mitschülerinnen und Mitschüler durch das Museum. Zentrale Aufgabe für alle Gruppen ist es, auf der Basis hinreichender Kenntnisse „die Exponate zum Sprechen zu bringen“.
5. In der Vorbereitungsphase und bei der Arbeit an den Exponaten bleibt der Lehrer in der Rolle des Beraters.
6. Um weitgehende Zusammenarbeit in der Gruppe zu gewährleisten, werden die Schülerinnen und Schüler schon früh darauf hingewiesen, dass erst im Museum durch Auslosen bestimmt wird, welches Gruppenmitglied beim Vortrag an den Exponaten welchen Part zu übernehmen hat.

b) Die Arbeit an den Materialien

Die Materialien gliedern sich in Textquellen, Bildquellen und darstellende Texte (diese Terminologie ist den Schülerinnen und Schülern geläufig). Etwa 2/3 der Materialien sind obligatorische Kernmaterialien. Am Ende der Einarbeitungsphase steht eine von der Gruppe selbst zu erarbeitende Struktur des jeweiligen thematischen Feldes (s.u.). Diese Struktur spiegelt sich in einem von jedem Gruppenmitglied zu führenden Karteikartensystem. Die Karteikarten können beim Vortrag im Museum benutzt werden. Ergänzend dürfen beim Vortrag aus der Materialienmappe lediglich Textquellen zitiert werden.

In folgenden Gruppen wird gearbeitet:

Gruppe 1: Die Darstellung des Menschen

Hier gilt es zu untersuchen, nach welchen Regeln die Ägypter Menschen dargestellt haben und vor allem, wo der Grund der Darstellungsregeln liegt. Abweichungen von der Regel in den Zwischenzeiten und in der Amarna-Zeit sind zu zeigen und zu erklären.

Die Schülerinnen und Schüler erfahren eine Alternative zu fotografisch-exakter Darstellungsweise.

Gruppe 2: Die Schreiber und die Hieroglyphen

Mit Hilfe von zielgerichtet zusammengestellten Verzeichnissen der Ein- und Mehrkonsonantenzeichen sowie der Vokabeln und Eigennamen entziffern die Schülerinnen und Schüler zunächst kopierte Inschriften. Im Museum können die Kenntnisse dann an den Originalen angewandt werden. Mit einer Inschrift werden die Schülerinnen und Schüler erst im Museum konfrontiert; dies ist eine große Herausforderung. Die Arbeit dieser Gruppe wird funktional eingebunden, da sie für jede der anderen Gruppen eine Inschrift übersetzen muss. Im Gruppenvortrag sollen jeweils an Exponaten die Besonderheiten der Hieroglyphenschrift erklärt, der Weg der Entzifferung durch Champollion sowie Rolle und gesellschaftlicher Rang der Schreiber vorgestellt werden.

Gruppe 3: Das Grab als Vorsorge für das Jenseits

Diese Gruppe bearbeitet einen zentralen Aspekt der ägyptischen Kultur: Die meisten Funde stammen aus Gräbern. An der Mumie des Kestner-Museums wurden CT-Untersuchungen durchgeführt, die zu einem Rekonstruktionsversuch des Kopfes führten. Die Grablegung, die Vorstellung vom Leben im Jenseits und die Kontakte zwischen Jenseits und Diesseits können an Exponaten festgemacht werden.

Gruppe 4: Die Frau in der ägyptischen Gesellschaft

Im Vergleich zu anderen antiken Kulturen hatte die Frau in der ägyptischen Gesellschaft eine herausragende Position. Von voller Gleichberechtigung und Gleichrangigkeit kann jedoch nicht gesprochen werden. Für Schülerinnen und Schüler dieses Alters ist es eine besondere Anforderung das Sowohl-als-auch, das Ja-Aber zu fassen und durchzuhalten.

Bei der Beurteilung der Rolle der Frau im Alten Ägypten stoßen die Schülerinnen und Schüler auf eine fachwissenschaftliche Kontroverse, deren Positionen an den eigenen Lernergebnissen zu messen sind.

Gruppe 5: Götter, Tiere, Menschen – Religion im Alten Ägypten

Ein zentraler Punkt dieser Gruppe ist die tiergestaltige Darstellung der Götter; der Bezug zur frühen Besiedlung des Niltals ist herzustellen. Die Rolle des Pharaos zwischen Göttern und Menschen, die Aufgaben der Priester und der Tempelkult sind weitere Aspekte dieser Gruppe.

c) Das Arbeiten im Museum

Am zweiten Tag im Museum führen die einzelnen Gruppen den Rest der Klasse durch das Museum. Dabei sollen Exponate in den Mittelpunkt gestellt werden. Jeder Gruppenvortrag dauert ca. 45 bis 60 Minuten. Die Gruppen sind aufgefordert, an geeigneten Exponaten die Zuhörer einzubeziehen, zu „aktivieren“. Nach den Vorträgen wird in einer Abschlussbesprechung versucht, die Schülerinnen und Schüler zu übergreifenden, summierenden, zwischen den Gruppenthemen verknüpfenden Beurteilungen zu führen.

Inhaltlich kommen die Schülerinnen und Schüler zu einer gründlichen und ernsthaften Auseinandersetzung mit einer frühen Hochkultur. Gegenwartsbezüge werden zwar nicht explizit hergestellt, bei einer Kultur, die sich intensiv wie keine andere Kultur mit dem Tod beschäftigt, bleiben

Existenzbezüge jedoch nicht aus. Die Textquellen, die darstellenden Texte und die Exponate werden in einen Gesamtzusammenhang gestellt. Rollenspiele werden nicht genutzt, da diese von den Exponaten ablenken würden. [31]

Die Konzentration auf die Exponate bedingt, dass Ergebnisse vor Ort nicht schriftlich festgehalten werden. Das erfolgt im Rahmen des nachfolgenden Geschichtsunterrichts: Alle Gruppen beziehen in einem schriftlichen Bericht Grundaussagen auf ein zentrales Exponat. Diese Texte werden allen Schülerinnen und Schülern in Form einer kleinen Mappe ausgehändigt.

Eine besondere Herausforderung stellt sich für die Schülerinnen und Schüler ca. zwei bis drei Wochen nach der zweitägigen Museumsarbeit: An einem Samstag führen sie in einem verkürzten Programm (Vortrag pro Gruppe max. 30 Minuten) ihre Eltern und Geschwister durch das Museum.

Es ist erstaunlich, zu welchen selbstständigen Leistungen Schülerinnen und Schüler fähig sind. Immer wieder ergibt es sich, dass Schülerinnen und Schüler, die im traditionellen Unterricht wenig in Erscheinung treten, bei der selbstständigen Arbeit in der Vorbereitungsphase und im Museum glänzen.

d) Der Ertrag

Es ist unbestreitbar, dass der Ertrag vorrangig auf der Ebene der vorbereitenden Gruppenarbeit und des jeweils eigenen Vortrags im Museum liegt. Der Vortrag hat die Funktion eines Zielpunktes, eines Produktes. Der Ertrag bleibt für die jeweils vier anderen Gruppen begrenzt.

Die methodischen Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler sind hoch. Das Fach Deutsch hat sich vorgeschaltet mit einer Unterrichtseinheit zur

- Informationsentnahme aus umfangreichen Texten und zur
- strukturierten Wiedergabe des Textinhalts.

Im Vorfeld findet – fächerübergreifend – eine dreitägige Trainingseinheit zur „Teamentwicklung“ (Klippert) statt, deren Ergiebigkeit jedoch umstritten ist.

Solche Ansätze eines fächerabgestimmten Arbeitens sowie die nachfolgend im Geschichtsunterricht zu bearbeitenden umfangreichen Textmaterialien bieten eine Chance, dem in der PISA-Studie herausgestellten Defizit beim Textverstehen zu begegnen.

Bei der Bearbeitung der Materialien in der oben vorgestellten Unterrichtseinheit zum Alten Ägypten „Im Schatten der Baumgöttin“ lernen die Schülerinnen und Schüler das Bearbeiten von Textquellen und darstellenden Texten, das Strukturieren komplexer Informationen. Bei der zweitägigen Museumsarbeit lernen sie, die gesammelten Informationen in einem adressatenbezogenen Vortrag auf relevante Exponate zu beziehen: „Was kann das Exponat leisten?“, „Welches Detail ist besonders hervorzuheben?“, „Welche ergänzenden Informationen sind notwendig?“, „Welche Zusammenhänge zwischen den Exponaten sind herstellbar?“, „In welcher Abfolge sollen die Exponate präsentiert werden?“, „Wie können die Zuhörer aktiviert werden?“ Auf diese Kompetenzen kann nachfolgender Unterricht auch anderer Fächer zurückgreifen.

e) Der Organisationsrahmen

In den ersten Jahren [32] fand die Vorbereitung auf die zweitägige Museumsexkursion im Rahmen des konventionellen Organisationsrahmens statt. Dabei zeigte sich, dass es günstig war, mit mehr als einem Fach – und möglichst nur in Doppelstunden – in der betroffenen 6. Klasse vertreten zu sein, um so eine phasenverschobene Akzentsetzung durchführen zu können: vor dem Museumsbesuch mehr, nachher weniger Geschichtsunterricht.

Im zweiten Halbjahr des Schuljahrs 1998/99 wurde am Widukind-Gymnasium Enger ein Modell erprobt, bei dem der Unterricht in den Fächern Geschichte, Biologie, Politik jeweils Mittwochs in variablen Einheiten (2, 3, 4 oder 6 Stunden pro Fach) stattfand. Am Mittwoch hatten die Schülerinnen und Schüler also nur in einem oder zwei oder in drei dieser Fächer Unterricht. Der Vorteil dieses

Modells liegt darin, dass der Unterricht sehr flexibel intern geregelt werden konnte und bei einer ganztägigen Exkursion fremder Unterricht nicht tangiert wurde. Als Nachteil erwies sich jedoch, dass der Zugriff von drei Fächern auf umfassende Unterrichtseinheiten von vier oder sechs Stunden große Zäsuren für zumindest eines der anderen Fächer erbrachte. Daher wird seit dem Schuljahr 1999/2000 ein Modell praktiziert, an dem nur noch die beiden Fächer Geschichte und Biologie beteiligt sind. Am Mittwoch findet nun in der 1. und 2. Stunde konventioneller Unterricht statt, der allerdings bei der zweitägigen Museumsexkursion ausfällt. Dieses Modell bedeutet nur einen sehr geringen Eingriff in den Stundenplan. Zunächst wird in den Fächern Geschichte und Biologie nur in Doppelstunden gearbeitet, dann in vierstündigen Einheiten, schließlich ganztägig (Museum). Die Schülerinnen und Schüler können tiefergehend und selbstständiger arbeiten als dies in vereinzelten 45-Minuten-Stunden möglich wäre. Es erwies sich als sinnvoll, für die vierstündigen Lerneinheiten außerschulische Räume aufzusuchen, um den Rhythmus selbstständigen Arbeitens nicht immer wieder durch das Klingeln unterbrechen zu lassen. Pausen legen die einzelnen Gruppen selbst fest.

Seit 2003 wird erprobt, in einigen 6. Klassen, die Vorbereitung der Museums-Exkursion in Blöcken von drei Unterrichtsstunden freitagnachmittags durchzuführen. Die Schülerinnen und Schüler haben dann vormittags keinen Geschichtsunterricht mehr. Die Arbeit im Museum – an einem Freitag und Samstag – wird bei diesem Modell als Unterrichtszeit verrechnet. Wenn die Schülerinnen und Schüler in einem Abstand von ca. 14 Tagen an einem weiteren Samstag ihre Eltern und Geschwister durch das Museum führen, wird dies ebenfalls als Unterrichtszeit berechnet.

Blockhausunterricht Kl. 6: Schuljahr 2003/04. 2. Halbjahr, jeweils Donnerstag 3. - 6. Stunde																		Termine Museum Hannover 2004	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Termine Museum Hannover 2004
	19.02. 26.02. 04.03. 11.03. 18.03. 25.03. 01.04.							22.04. 29.04. 06.05. 13.05. 27.05. 03.06. 17.06. 24.06. 01.07. 08.07. 15.07.											
6a	2							M											
	Ge							2	4	4	2	4	4	4	2	2	2		
	2							Ge	Ge	Ge	2	Bio	Bio	Bio	2	2	2	Do. 13. /	
	Bio							2	Ge	Ge	2	Bio	Bio	Bio	2	2	2	Fr. 14.05.	
6b	2														M				
	Ge							2	4	4	4	2	4	4	2	2	2	Do. 24. /	
	2							Ge	Ge	Ge	2	Ge	Ge	Ge	2	2	2	Fr. 25.06.	
	Bio							2	Bio	Bio	Bio	2	Ge	Ge	2	Bio	Bio	Sa, 10.07. Eltern	
6c																			
	Bio: Doppelstunden																		
6d																			
	Bio: Doppelstunden																		
6e	2							M											
	Bio							4	4	2	4	4	4	2	2	2	2	Do. 06. /	
	2							Ge	Ge	2	Bio	Bio	Bio	2	2	2	2	Fr. 07.05.	
	Ge							Ge	Ge	2	Bio	Bio	Bio	2	Bio	Bio	Bio		

Abb.: Modell „Blockhausunterricht“

2. Klasse 9: „Industrialisierung in der Region“

a) Die Konzeption

Seit 1990 wird am Widukind-Gymnasium Enger der Unterricht in Klasse 9.2 nach zwei einfachen Entscheidungen organisiert:

1. Indem zwei zweistündige Fächer ihre Stunden zusammenlegen, entsteht ein Block von vier Stunden, der epochenweise (also nacheinander) von den beiden Fächern genutzt wird.

2. Inhaltlich wird im Fach Geschichte der Schwerpunkt „Industrialisierung“ gesetzt; themendifferenziert bearbeiten die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Ansätze industrieller Entwicklung, jeweils auf der Basis umfangreicher Materialienmappen.

Zwei ganztägige Exkursionen führen nach Bielefeld und zum Industriemuseum Ratingen. Bielefeld steht als Modell für die gelungene Industrialisierung in der Region Ostwestfalen. In Bielefeld werden das Historische Museum, Fabrikgebäude sowie Arbeiterwohnhäuser und ein Wohnheim für angeworbene Arbeiterinnen aus der Mitte des 19. Jahrhunderts und eine Wäschefabrik aus dem frühen 20. Jahrhundert besucht. Vorbereitet wird die Exkursion in themendifferenzierter Gruppenarbeit. Vorangegangen ist eine Unterrichtseinheit zur Industrialisierung in England.

b) Die Arbeit an den Materialien

Nach einer unterrichtlichen Auswertung der Exkursion nach Bielefeld arbeiten die Schülerinnen und Schüler in den nachfolgenden vierstündigen Blöcken themendifferenziert in fünf Gruppen:

- Ratingen / Elberfeld: Diese Region steht für frühe Industrialisierung in Deutschland, 1784 gründete Brügelmann in Ratingen die erste Fabrik auf dem Kontinent.
- Industrialisierung in Stadt und Kreis Herford: ein eher abgebrochener Entwicklungsansatz; das Ausweichen auf Zigarrenherstellung bleibt ohne Sogwirkung.
- Lippe im Industriezeitalter: Beispiel blockierter Entwicklung angesichts starrer Strukturen.
- Minden im Industriezeitalter: Ansiedlung von Industrieanlagen war innerhalb der Festungsmauern angesichts enger Bebauung nicht möglich, außerhalb der Festungsmauern wurde Bebauung aus militärischen Erwägungen untersagt. Als die Festung nach dem Deutsch-Französischen Krieg aufgehoben wurde, war der erste Industrialisierungsschub an Minden vorbeigezogen.
- Die Köln-Mindener Eisenbahn: Dieser Sektor leistet die Verknüpfung zwischen dem rheinischen (Ratingen / Elberfeld) und dem ostwestfälischen (Herford, Minden, Bielefeld, Lippe) Raum und öffnet den Blick auf den Leitsektor Schwerindustrie.

In etwa vier vierstündigen Einheiten bearbeiten die Schülerinnen und Schüler bereitgestellte umfangreiche Materialmappen (jeweils 60 bis 80 Seiten). Ziel ist ein Vortrag der Gruppe. Für die erste vierstündige Sitzung erhalten die Schülerinnen und Schüler Hinweise auf „Einstiegsmaterialien“. Danach organisiert jede Gruppe die Arbeit selbstständig. Der Lehrer hat die Funktion eines Beraters.

Alle Gruppen erstellen für ihren Vortrag eine Rezeptionshilfe, die eine Struktur des bearbeiteten Sachfeldes sowie inhaltliche Kernaussagen beinhalten muss. Eingeleitet wird dieses Papier von einer von der Gruppe selbst zu formulierenden Leitfrage (Beispiel: „Warum entwickelte sich Herford nicht zu einer industrialisierten Stadt wie Bielefeld, obwohl Herford zunächst weiter entwickelt zu sein schien?“ [33]). Jede Gruppe hat die Aufgabe, ein Kernmaterial (Textquelle) auszuwählen und beim Vortrag adressatenorientiert in den Mittelpunkt zu stellen.

Die Bearbeitung der verschiedenen Industrialisierungsansätze ergibt: Es gab nicht die Industrialisierung. Fördernde bzw. hemmende Kräfte werden von den Gruppen herausgestellt.

c) Der Organisationsrahmen

Wenn nicht an historischen Stätten (Bielefeld, Ratingen) gearbeitet wird, findet die Arbeit der Gruppen in Räumlichkeiten außerhalb der Schule (Gemeindehaus, Rathaus, Jugendzentrum) statt, um zu gewährleisten, dass der Lernprozess nicht immer wieder durch Klingeln unterbrochen wird. Außerdem ist es nicht machbar, fünf Schülergruppen in einem Klassenraum traditionellen Zuschnitts gleichzeitig arbeiten zu lassen. Pausen bestimmen auch hier die Schülerinnen und Schüler selbst. Es gibt immer wieder Gruppen, die ohne Pause die vier Stunden durcharbeiten. Die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler sind außerordentlich hoch.

Seit 1990 wurden am Widukind-Gymnasium Enger verschiedene Organisationsmodelle erprobt. Bewährt hat sich folgendes Modell: Zwei Fächer (Geschichte und Erdkunde) arbeiten in Blöcken von vier Stunden (Dienstag, 3. bis 6. Stunde) epochenartig (grob: 1. Februar bis Osterferien / Osterferien bis Sommerferien).

Beispiel für den Unterricht in der Klasse 9a

bis zu den Osterferien:		nach den Osterferien:	
Stunde	Dienstag	Stunde	Dienstag
1.	z.B. Deutsch	1.	z.B. Deutsch
2.	z.B. Chemie	2.	z.B. Chemie
3.	Geschichte	3.	Erdkunde
4.	Geschichte	4.	Erdkunde
5.	Geschichte	5.	Erdkunde
6.	Geschichte	6.	Erdkunde

d) Der Ertrag

Ergänzend zu den Ergebnissen in der Klasse 6 lernen die Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtseinheit „Industrialisierung“:

- Bearbeiten komplexer Materialien (überwiegend Textquellen),
- Erstellen einer ausführlichen adressatenbezogenen Rezeptionshilfe,
- beim Vortrag den Adressaten mindestens ein Kernmaterial (in der Regel: Textquelle) vorzustellen und sie durch dieses Kernmaterial unter Trennung der Verfahrensschritte „Analyse“ und „Interpretation“ zu führen,
- Erkennen, dass der pauschale Begriff „Industrialisierung“ nach spezifischen lokalen und regionalen Voraussetzungen und Entwicklungen zu differenzieren ist.

Die o.a. Beispiele der Schwerpunktsetzung können für sich nicht beanspruchen, völliges Neuland zu betreten. Horst Rumpf nennt ein bemerkenswertes Beispiel aus der Mitte des 19. Jahrhunderts: „In einem Frankfurter Gymnasium hatte es seit etwa 1860 den Brauch gegeben, an einem Tag in der Woche nichts anderes zu tun als einen Schriftsteller zu lesen, d.h. wenigstens einen Tag einer intensiven Auseinandersetzung zu widmen, ohne die Erledigungsmentalität, ohne Stundenhetze, ohne Kontrollzwänge. Um 1880 verschwand der Brauch unter dem Diktat der Vereinheitlichung preußischer Schulen und unter Stundenplanzwängen.“ [34] Diese Vereinheitlichung aufzubrechen ist die Absicht der oben vorgestellten Beispiele.

Nach einem Abstand von zwei Jahren kann an die in Klassen 6 erworbenen Kompetenzen kaum angeknüpft werden. Daher befindet sich seit 1999 ein Schwerpunktthema „Kloster im Mittelalter“ in Klasse 7 in Erarbeitung. Ausgangspunkt ist die Stiftskirche in Enner, Ziel ist die Exkursion zu einem Kloster. Fächerübergreifendes Arbeiten mit dem Fach Religion wird angestrebt.

III. Prinzipien eines Geschichtsunterrichts in der Sekundarstufe I jenseits des 45-Minuten-Systems

Anonyme Befragungen (für Klasse 6 und 9 am Widukind-Gymnasium jährlich durchgeführt) ergaben, dass die Akzeptanz der o.a. Unterrichtseinheiten durch die Schülerinnen und Schüler außerordentlich hoch ist. Kritik wird höchstens an den hohen Anforderungen geäußert: Das von der Gruppe selbst zu organisierende Bearbeiten der umfangreichen Materialsammlung fällt nicht immer leicht. Außerdem zeigt sich, dass das freie Vortragen in der Schule zu wenig geübt wird. Die erprobten Modelle eröffnen einen Zugang zu Geschichtslernen, der ermöglicht, was der Lehrplan fordert, der Rahmen jedoch blockiert: selbstständiges Arbeiten der Schülerinnen und Schüler. [35]

1. Vielfalt statt Monostruktur des Lernens

Wenn alle 45 Minuten ein Lehrer versucht, mit der Klasse in immer wieder wechselnden Fächern zu arbeiten, stellt dies bereits eine Gleichförmigkeit dar, die fragend-forschenden Ansätzen kaum Chancen lässt. Die Monostruktur des 45-Minuten-Systems bewirkt eine weitgehende **Monotonie des Lernens**. Klippert konstatiert: „Allzu viel hat sich gegenüber früher nicht verändert. Die Inhalte und die Lernziele sind teilweise neu gefasst worden, aber die Dominanz der rezeptiven Wissensvermittlung ist weiterhin geblieben. Nach wie vor beherrschen **Stoffhuberei**, verbal-abstrakte Belehrung und enge Führung und Unterweisung das Unterrichtsgeschehen. ... Mehr als dreiviertel der Unterrichtszeit werden in der Sekundarstufe I mit direktiven, lehrerzentrierten Verfahren ausgefüllt, die fast ausschließlich der (**rezeptiven**) **Wissensvermittlung** dienen.“ [36] „Verlangt und entfaltet wird vor allem: die Fähigkeit nämlich, ohne Rücksicht auf Verluste das Kurzzeitgedächtnis einzusetzen und die verordneten Daten, Formeln, Merksätze, Tafelbilder und sonstige (Lehrer-) Weisheiten brav zu lernen, auch wenn diese Wissensbestände zumeist nur von kurzer Dauer sind. Heraus kommt auf Schülerseite nur zu oft ein lernstrategischer Opportunismus, der verhältnismäßig wenig mit der vielgepriesenen Erziehung zur Mündigkeit zu tun hat, dafür aber mehr mit **Anpassung**, **Gedankenlosigkeit** und **intellektueller Bequemlichkeit**.“ [37] Viele Schulen haben die Verfahren zur Methodenschulung und Teamentwicklung von Klippert übernommen, ohne sich um die Modifizierung der Rahmenbedingungen zu bemühen. Klippert selbst merkt hierzu an: „Der gängige 45-Minuten-Takt in unseren Schulen ist sicherlich alles anderes als förderlich für einen erfolgreichen Gruppenunterricht. **In 45 Minuten ist es in aller Regel weder sinnvoll noch möglich, eine intensivere Gruppenarbeit durchzuführen und differenzierter auszuwerten**. Von daher spricht vieles für Doppelstunden und längere Zeittakte, wenn Teamarbeit und Teamentwicklung im Unterricht stärker betont und kultiviert werden sollen.“ [38] Noch prägnanter wird Klippert in einem Zeitungsartikel zitiert: „Doch Methoden- und Kommunikationstraining seien nur eine Seite der Veränderungsmedaille. Um die heutige Schule zu sanieren brauche es auch veränderte Stundentafeln, veränderte Klassenräume, mehr Doppelstunden, größere Zeittakte (**weg von den 45 Minuten**) ...“ [39] Den rigiden Rahmen zu öffnen würde zur Folge haben, dass verschiedene Fächer (gedacht ist immer an die zweistündigen Fächer der Sekundarstufe I) Chancen zur Entfaltung erhielten. So könnte das Fach Geschichte spezifisch historische Zugriffe stärker einbringen als das bisher möglich war. Die Geschichtsdidaktik hat Potenziale des Geschichtsunterrichts benannt ohne zu bedenken, dass diese bisher in der Schulrealität kaum oder nicht realisierbar sind. Wenn sich – wie von Borries [40] feststellt und wie die Praxis belegt – offene arbeitsunterrichtliche Formen nur formal durchgesetzt haben, ist dies wesentlich auf den 45-Minuten-Unterricht zurückzuführen.

2. Schwerpunktsetzung

Die Menge des Unterrichtsstoffes hat im Fach Geschichte eine kontraproduktive Wirkung. In der Praxis haben die vielen kleinen Verästelungen, in die sich Geschichtslehrerinnen und -lehrer gerne verlieren, oft noch nicht einmal bis zum Ende der Stunde Bestand. Es müssen Schwerpunkte gesetzt werden.

Für die Schwerpunkte kann es keinen festen Kanon geben. Die Beispiele orientieren sich an **lokalen und regionalen geschichtlichen Hinterlassenschaften**. Andere Regionen bieten andere Chancen.

Das Orientieren an markanten regionalen oder lokalen Stationen soll lernpsychologisch den zentralen Bezugspunkt für den Erwerb einer vernetzten Wissensstruktur sowie für den Aufbau von fachlicher und fächerübergreifender Methodenkompetenz schaffen. So besteht eine Chance – wenn auch die organisatorischen Rahmenbedingungen den Freiraum bereitstellen – an Schwerpunkten inhaltliches und methodisches Lernen festzumachen. Die Erfahrung zeigt, dass bei solcher Schwerpunktsetzung ertragreichere Rückgriffe auf erarbeitete Inhalte und praktizierte Verfahren möglich sind.

Die Einwände gegen die inhaltliche Schwerpunktsetzung liegen auf der Hand: Wenn bestimmte Bereiche **intensiv**, also auch **zeitlich umfassender**, bearbeitet werden, müssen andere reduziert werden oder entfallen. Die Replik fällt auch nicht schwer: Was ohnehin vergessen wird, kann man auch reduziert einbringen oder ganz weglassen. Es besteht die Gefahr, dass die Masse nichtbewältigten Stoffs zu Schulunlust und zum Widerwillen, sich auch jenseits der Schule mit Geschichte zu beschäftigen, beiträgt. In diesem Sinn wäre weniger tatsächlich mehr.

Vor kurzem hat von Borries einen bemerkenswerten Vorschlag zur Neuordnung der Inhalte des Geschichtsunterrichts in der Sekundarstufe I gemacht. [41] Ausgehend von der Feststellung, dass „der chronologische Durchgang ... keineswegs ein Überblickswissen“ [42] sichert, schlägt er vor, den

Unterrichtsstoff der Sekundarstufe I in zwei chronologische Durchgänge zu gliedern. Das Konzept bietet einige reizvolle Vorteile. Die Hoffnung jedoch, das Fach Geschichte könne „wenigstens ansatzweise zu einer ‚Kultur der Wiederholung und Festigung‘ finden“ [43], ist trügerisch. Wenn nach drei Jahren der zweite Durchgang beginnt, ist nichts mehr vorhanden, was wiederholt oder gefestigt werden könnte.

Der Vorschlag von Bodo von Borries ist eine Etappe auf der nun schon seit drei Jahrzehnten währenden Diskussion in der Fachdidaktik, wie welche Inhalte auszuwählen seien. Diese Auseinandersetzung wird zu keinem Ende führen. Immer werden Vertreter der reinen Lehre jedem Vorschlag einer Begrenzung der Stofffülle ihre vermeintlich unverzichtbaren Inhalte entgegenhalten, werden sich dagegen wehren, Geschichtsunterricht zu einem „Steinbruch“ [44] verkommen zu lassen, sehr wohl übersehend, dass das Ergebnis von insgesamt ca. 300 Stunden Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I eher – um in der bildhaften Sprache zu bleiben – mit einem „Müllhaufen“ zu vergleichen ist.

Die Hoffnung, in der Sekundarstufe I breites Wissen zu fundieren, ist gescheitert. [45] Es müssen neue Ziele gesteckt werden. Das Anbahnen der Fähigkeit, historisches Material mit angemessenen Verfahren befragen zu können, könnte ein solches Ziel sein. Also nicht: Geschichte rezipieren sondern mit Geschichte umgehen. Und nicht: multa sondern: multum.

Inhaltliche Schwerpunktsetzung verlangt organisatorische Schwerpunktsetzung, also: zumindest Doppelstunden [46], besser: Epochenunterricht mit mehrstündigen Einheiten. Die Erfahrung mit den oben vorgestellten Schwerpunkten hat gezeigt, dass diese auch nach Jahren – sowohl die Kenntnisse als auch die methodischen Kompetenzen betreffend – aus dem Nebel des Vergessens herausragen.

Ein Unterrichtsblock von vier Stunden geht an dem verantwortlichen Lehrer nicht spurlos vorbei, stellt jedoch eine erheblich geringere Inanspruchnahme dar als Unterricht in vier verschiedenen Klassen. [47] Hinzu kommt, dass bei dem vertiefenden Arbeiten der Schülerinnen und Schüler die Fachkompetenz des/der Unterrichtenden stärker eingebracht werden kann als in kurzatmigen Einzelstunden.

3. Selbstständiges Lernen

In der didaktischen Diskussion scheint sich als generelles Ziel durchzusetzen, „die gezielte Förderung durch den Lehrer zu Gunsten zunehmender **Eigenverantwortlichkeit der Schüler** abzubauen“. [48] Entsprechende Aussagen finden sich auch im Lehrplan Geschichte.

Die Voraussetzung für selbstständiges Lernen ist die Anbahnung von Methodenkompetenz.

In der Fachdidaktik ist die Abkehr von reiner Stoffvermittlung unumkehrbar [49] (wenngleich die Praxis vielfach anders aussieht), zunehmend wird stärkere Akzentuierung des Methodenlernens gefordert: „**Methodenorientiertes Geschichtslernen ist ... das Gebot der Stunde** ... allerdings auch besonders schwierig ...“ [50] Methodenlernen scheint nur dann nachhaltig werden zu können, wenn ein klar erkennbares Ziel angestrebt wird (etwa der Vortrag im Museum), zu dessen Erreichen methodische Kompetenz notwendig ist.

Methodenorientierung hat immer auch eine fächerübergreifende Komponente, z.B. den systematischen Umgang mit einer Vielzahl Informationen, das Erstellen eines adressatenbezogenen Vortrags etc. Bislang hat die Geschichtsfachdidaktik jedoch die Frage, welchen Beitrag das Fach Geschichte zur Anbahnung solcher Elemente einer allgemeinen, fächerübergreifenden Methodenkompetenz leisten kann, vernachlässigt.

In der Praxis findet zielgerichtetes Methodenlernen im Fach Geschichte angesichts ungünstiger Rahmenbedingungen nur in eingeschränkter Form statt. Es ist jedoch unbestreitbar, dass „**der Erwerb selbständiger Lernkompetenzen** ... als Voraussetzung einer lebenslangen Bildung und Weiterbildung von fundamentaler Bedeutung“ [51] ist. Dies gilt auch für das Fach Geschichte.

Pandel glaubt, Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler fände gegenwärtig vorrangig in Form „manueller und dramaturgischer Tätigkeiten (Handlungsorientierung, Rollenspiele, szenisches Gestalten etc.)“ [52] statt. Der Kritik, dass dies leicht in unspezifischem Aktionismus mündet, ist zuzustimmen. In dem oben vorgestellten Beispielen arbeiten die Schülerinnen und Schüler jedoch an historischen Materialien und präsentieren die Ergebnisse in Form eines Fachvortrags.

Keinesfalls kann Schule durchgängig nach dem Prinzip des selbstständigen Lernens organisiert werden, die direkte Instruktion stellt eine unverzichtbare Form des Lernens dar. Das ist abhängig von der Wissensstruktur der jeweiligen Fächer. Im Geschichtsunterricht bestehen besonders gute Voraussetzungen für ein **ertragreiches selbstständiges Lernen**: das Auffinden und Erklären historischer Spuren. Allerdings bleibt selbstständiges Lernen im 45-Minuten-System eine kaum einlösbare Forderung.

4. Außerschulische Lernorte

Selbstständiges Lernen wird häufig in der Form themendifferenzierter Gruppenarbeit durchgeführt. Das stößt jedoch schnell auf räumliche Grenzen. Zwei Zitate mögen die besonders krasse Diskrepanz zwischen Norm und Wirklichkeit verdeutlichen: Ministerin Behler sagte am 11.6.1999 bei einer öffentlichen Diskussion in Herford: „Ich gehe davon aus, dass Frontalunterricht nur in bestimmten Situationen stattfindet.“ Dagegen stellte Hilbert Meyer schon 1987 fest: „Die meisten Schulen in der Bundesrepublik sind so gebaut, dass der Frontalunterricht als vorherrschende Sozialform nahezu erzwungen wird.“ [56]

Eine Lösung kann darin liegen, für umfassendere Arbeitseinheiten (etwa vier Stunden im Epochenunterricht) das Schulgebäude zu verlassen. Vormittags finden sich Arbeitsmöglichkeiten in Rathäusern, Jugendzentren oder Gemeindehäusern. Hier können die umfangreichen Gruppenmaterialien bearbeitet werden.

Das Aufsuchen eines Museums oder eines historischen Gebäudes (Kloster, Kirche, Schloss, Burg, Fabrik, Wohnsiedlung) ist ohne gründliche Einarbeitung durch Schülergruppen in themendifferenzierter Arbeit wenig ertragreich. Allerdings kann das Museum oder der historische Ort zu Beginn einer Unterrichtseinheit aufgesucht werden, um Fragen zu finden, die dann in den nachfolgenden Unterrichtseinheiten anhand von ergänzenden Materialien (in der Regel: Quellen) bearbeitet werden. Abschließend findet dann an Exponaten oder historischen Gebäuden der Vortrag der Ergebnisse statt. Eine Aufgabe des Geschichtsunterrichts sollte es sein, **bedeutsame Kulturgüter der Region bzw. in der Region** (Museen) mit Schülerinnen und Schülern zu erschließen. Das scheitert in der Praxis an dem engen Organisationsrahmen.

Lernpsychologisch stellen regionale Kulturgüter eine ausgezeichnete Chance dar, **Pflöcke für vernetztes Lernen** zu setzen.

5. Deutlichere Unterscheidung zwischen Sekundarstufe I und II

Der grobchronologische Durchgang erhebt den Anspruch, strukturiertes Orientierungswissen für die vertiefende Arbeit der Sekundarstufe II bereitzustellen. Dass dies unrealistisch ist, steht außer Frage. Der Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I sollte die Akzente nicht auf die Erarbeitung eines breiten Wissenskanons legen:

Der Zugriff auf Kulturgüter in der Region hat den Vorteil einer Lebensweltorientierung und ist somit für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I **altersgemäß**. Bernd Mütter stellte 1998 ein Konzept von „Geschichtskultur“ vor, in dem „Historische Sehenswürdigkeiten“ einer Region erschlossen wurden unter der Frage, „was denn die behandelte historische Materie mit der eigenen Existenz zu tun“ [57] habe; methodisch sieht er die Chance „in der Auseinandersetzung mit Geschichte auch selbst praktisch etwas zu tun. Die Anwendung von Begriff und Konzept der ‚Geschichtskultur‘ auf Unterricht favorisiert ... selbsttätige Methoden wie Projektarbeit und Erschließung außerschulischer Lernorte oder allgemein Handlungsorientierung“ [58]. Die Richtung ist begrüßenswert, im Gegensatz zu Mütter sehe ich jedoch den Nutzen solcher Konzepte nicht in der Oberstufe, sondern dezidiert aus lernpsychologischen Gründen in der Sekundarstufe I. In der Oberstufe erfolgt ohnehin durch die

Kurswahl eine Schwerpunktsetzung. In der Sekundarstufe I hingegen droht Geschichte mit zwei Stunden in der Woche zu verkümmern.

Pandel plädiert für eine Neuausrichtung der Geschichtsdidaktik und dabei u.a. für eine Einbindung der „außerschulischen Geschichtskultur“ [59]. Er fordert, „der Geschichtsunterricht (sollte) lieber wahrnehmen, was außerhalb der Schule geschieht“. Themen der Geschichtskultur sollten „den Schülern und Schülerinnen eine Teilnahme am geschichtskulturellen Diskurs der Gegenwart ermöglichen“ [60]. Als Beispiel nennt er den Historikerstreit, die Goldhagendebatte, die Debatte um die Wehrmachtsausstellung, die Lüge der Auschwitzleugner und den Streit um das Berliner Holocaust-Denkmal. Zu einem großen Teil sind dies eher Themen für einen Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II. Hingegen wäre die Erschließung der romanischen Basilika auf der anderen Straßenseite, der Fabrik aus der Gründerzeit, der Nutzung von Gebäuden in der NS-Zeit – d.h. die Verknüpfung zwischen der lokalen historischen Besonderheit und dem Allgemeinen – eine Teilnahme von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I „am **geschichtskulturellen Diskurs der Gegenwart**“.

IV Fazit

Ziel der oben beschriebenen Bemühungen ist es, in der Sekundarstufe I an ausgewählten historischen Beispielen mit möglichst regionalem Bezug historische Arbeitsweisen zu praktizieren und so ein Fundament zu setzen für die Bereitschaft und die Kompetenz einer möglichst selbstständigen Auseinandersetzung mit historischen Fragen – sowohl in der Oberstufe als auch darüber hinaus.

Es ist leicht, dem Geschichtsunterricht normativ zu verordnen, was er leisten soll, ohne zu bedenken, ob das innerhalb der bestehenden Rahmenbedingungen überhaupt geleistet werden kann. Der konventionelle Geschichtsunterricht bringt dürftige Ergebnisse, trägt – eingepresst in ein kurzatmiges Vormittagsprogramm – zur Schulunlust bei und bleibt weit entfernt davon, „den Schülerinnen und Schülern Raum (zu)geben, sich mit Neugier und innerer Anteilnahme fragend der Geschichte zuzuwenden“ . [61].

Quellenangaben:

[1] Ministerieller Erlass vom 22. August 1911. In: Ministerium der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten (Hg.): Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, Jahrgang 1911, Berlin 1911, S. 528.

[2] *Bodo von Borries*: Geschichtsbewusstsein als Identitätsgewinn? Fachdidaktische Programmatik und Tatsachenforschung, Hagen 1990, S. 8.

[3] *Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen* (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein Westfalen, Frechen 1993.

[4] *Bodo von Borries*: Problemorientierter Geschichtsunterricht, Stuttgart 1980, S. 58.

[5] Hier vor allem die Untersuchungen von Bodo von Borries, die – so von Reeken – „die deprimierend geringen Ergebnisse des Geschichtsunterrichts im Schülerbewusstsein“ belegen. *Dietmar von Reeken*: Wer hat Angst vor Wolfgang Klafki? In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 50, 1999, S. 292-304, hier S. 297.

[6] *Rolf Brüting*: Die neuen S-II-Lehrpläne und die Frage der Qualitätssicherung. In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 1999, S. 137.

[7] *Bodo von Borries*: Identitätsgewinn (wie Anm. 2), S. 108.

[8] *Susanne Thurn*: Wer war Bismarck? In: S wie Schule 3, 1982, S. 13.

[9] *Horst Rumpf*: Tagebuch eines Studienrats, Braunschweig 1966, S.117.

[10] Von Borries stellt mit Erstaunen fest, dass „vielen Geschichtsdidaktikern der Hinweis auf die Lernortbedingungen überhaupt nicht nachvollziehbar ist“, wobei jedoch gerade die Determinante Lernort den größten Nachholbedarf habe. *Von Borries*: Identitätsgewinn (wie Anm. 2), S. 13

[11] *Von Borries*: Geschichtsunterricht (wie Anm. 4), S. 52.

[12] Ebd., S. 52f.

[13] Ebd., S. 54.

[14] Lexikon der Pädagogik 1917, zitiert nach *Frank Pergande*: Bleiernde Schwere ruht über der Klasse, in FAZ vom 26.7.2002.

[15] *Von Borries*: Geschichtsunterricht (wie in Anm. 4), S. 54.

[16] Ebd., S. 55.

[17] Ebd., S. 56.

[18] *Rumpf*: Tagebuch (wie Anm. 9), S. 19.

[19] „Lernen ist ein aktiver Prozess dem Wissenskonstruktion ... Wissensaufbau entsteht immer nur in Verbindung mit bereits vorhandenem Wissen. Was sich nicht in die vorhandene Struktur einfügen lässt, wird verworfen.“ *Frank Thissen*: Das Lernen neu erfinden. In: Uwe Beck / Winfried Sommer (Hg.): Learntec 97. Europäischer Kongress für Bildungstechnologie und betriebliche Bildung. Tagungsband, Karlsruhe 1997, S. 69-79. Ebenso: „Wissenserwerb ist ein individueller Konstruktionsprozess, der maßgeblich durch das verfügbare Vorwissen und den dadurch beschriebenen Verständnishorizont beeinflusst wird“. *Jürgen Baumert*: Ansprüche an den Unterricht in der heutigen Zeit. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): „Qualität als gemeinsame Aufgabe“ – Rahmenkonzept „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit“, Frechen 1998, S.27-47, hier S. 29.

[20] Entsprechend Sloterdijk: „Es stellt sich ja immer deutlicher heraus, dass man an den Kern des Lernens mit dem klassischen schulischen Mitteln nicht herankommt. Alle Leute, die in der Schule was geworden sind, sind es eigentlich nicht durch die Schule geworden, sondern weil die Schule sie nicht dabei gestört hat.“ *Peter Sloterdijk*: Lehrer sollen Verführer sein. In: Die Woche vom 14.09.2001, S. 30.

[21] *Bodo von Borries*: Historische Projektarbeit: „Größenwahn“ oder „Königsweg“. In: Lothar Dittmer / Detlef Siegfried (Hg.): Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit, Weinheim / Basel 1997, S. 243-252, hier S. 250.

[22] Der verkrustete Organisationsrahmen bietet Platz für öffentlichen Sarkasmus: „Eine Schulstunde dauert 45 Minuten, ... das ist in Deutschland so und wird wohl von keiner künftigen Bildungsreform verändert werden.“ *Pergande* (wie Anm. 14).

[23] Martin Wagenschein, zitiert nach *Horst Rumpf*: Schulen wie Finanzämter? In: Pädagogik 11, 1988, S. 8-10, hier S. 10.

[24] Es ist in Vergessenheit geraten, dass schon 1917 die auch dem 45-Minuten-System resultierende Halbtagschule als „ein übler Notbehelf“ bezeichnet wurde. *Lexikon Pädagogik 1917* (wie Anm. 14).

[25] *Bildungskommission NRW*: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied / Kriftel / Berlin 1995, S. 219-222.

[26] Ebd., S. 140.

[27] *Horst Rumpf*: 40 Tage – Tagebuch eines Studienrats, Braunschweig³ 1966, S. 76.

[28] So Hurrelmann: „... vergleichbar mit Fluglotsen im Kontrolltower, die allerdings nach zwei Stunden für eine halbe Stunde abgelöst werden müssen ...“. *Klaus Hurrelmann*: Die Gesundheitssituation von Lehrerinnen und Lehrern – Vortrag beim Kongress Medicine Meets Millennium, Manuscript S. 1.

[29] Die vorgestellten Unterrichtseinheiten werden am Widukind-Gymnasium Enger schon seit über zehn Jahren durchgeführt: „Das Alte Ägypten“ seit 1988, „Industrialisierung“ seit 1990.

[30] Beide vorgestellten Modelle (Kl. 6 und 9) bleiben begrenzt auf das jeweils zweite Halbjahr. Im ersten Halbjahr findet konventioneller Unterricht statt – allerdings ausschließlich in Doppelstunden. Der Ertrag bleibt jedoch weitgehend dürftig.

[31] Der von Pandel gegen Formen des Geschichtsunterrichts nicht zu Unrecht erhobene Vorwurf einer „Zerstörung des historischen Sinns durch solche Methoden, die keine historische Erkenntnis mehr verbürgen“ kann hier keine Berechtigung finden. *Hans-Jürgen Pandel*: Postmoderne Beliebigkeit? In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 50 (1999), S. 282-289, hier: S. 285.

[32] Am Widukind-Gymnasium Enger erstmalig durchgeführt 1988, damals noch unter dem Titel „Der große Zeh des Prinzen Junu“ im Pelizaeus-Museum Hildesheim.

[33] Die Frage ergibt sich aus der einleitenden Unterrichtseinheit zur „Industrialisierung in Bielefeld“ und aus den Materialien, die Vergleichsaspekte zur Industrialisierung in Bielefeld und Herford beinhalten.

[34] *Horst Rumpf*: Mit fremdem Blick. Stücke gegen die Verbiederung der Welt, Weinheim / Basel 1986, S. 218.

[35] Bemerkenswert ist, dass über 90% der befragten Schülerinnen und Schüler sich einen Unterricht wie im Fach Geschichte im 2. Halbjahr der 6. und 9. Klassen auch für eine Vielzahl anderer zweistündiger Fächer wünschen.

[36] *Heinz Klippert*: Methoden-Training, Weinheim / Basel 1994, S. 19.

[37] Ebd., S. 13.

[38] *Heinz Klippert*: Teamentwicklung im Klassenraum, Weinheim / Basel 1998, S. 279.

[39] Frankfurter Rundschau vom 27.5.1999.

[40] *Von Borries*: Historische Projektarbeit (wie Anm. 21), S. 250.

[41] *Bodo von Borries*: Überlegungen zu einem doppelten – und fragmentarischen – Durchgang im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 52, 2001, S. 76-90.

[42] Ebd., S. 76.

[43] Ebd., S. 77.

[44] Vorwurf des Geschichtslehrerverbandes zitiert nach *von Reeken*: Wolfgang Klafki (wie Anm. 5), S. 292.

[45] Hierzu Padel: „... beim Versuch, fünf Jahrtausende in vier Schuljahre zu pressen, ist die Schule in den letzten 200 Jahren stets gescheitert. Vielleicht sollte die Geschichtsdidaktik in dieser Hinsicht auch einmal aus der Geschichte lernen.“ *Hans-Jürgen Padel*: Textquellen im Geschichtsunterricht. In: *Geschichte lernen* 8 (1995), H. 46, S. 14-21, hier S. 20.

[46] Die Bildungskommission stellt zur Ausschließlichkeit des 45-Minuten-Systems mit Erstaunen fest: „Selbst die bereits heute vorhandenen Möglichkeiten werden von vielen Schulen nicht genutzt.“ *Bildungskommission NRW*: Zukunft (wie Anm. 25), S. 140.

[47] Vgl. hierzu *Wilfried Lohre* (Hg.): Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur, Gütersloh 1999, S. 12: „Die Intensivierung des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens bringt indes nicht nur Vorteile und verbesserte Lernchancen für die Schülerinnen und Schüler, sondern eröffnet auch und zugleich beträchtliche Entlastungsperspektiven für die betreffenden Lehrkräfte.“

[48] *F.E. Weinert*: Thesenpapier zum Vortrag „Ansprüche an das Lernen in der heutigen Zeit“. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), „Fächerübergreifendes Arbeiten“ – Bilanz und Perspektiven. Dokumentation der landesweiten Fachtagung im Rahmen des Dialogs über die Denkschrift „Zukunft der Schule – Schule der Zukunft“, Düsseldorf 1997, S. 12-17, hier S. 17.

[49] „Kein Weg darf zum herkömmlichen Geschichtsunterricht zurückführen, in dem z.B. oft in jeder Stunde drei Seiten eines leitfadenartigen Geschichtsbuches durchgekaut, vom Lehrer erzählend mit einigen Anekdoten untermauert, vom Schüler für die nächste Prüfung auswendig gelernt und dann als sinnlos dauerhaft vergessen wurden. Eigentätigkeit, Kontroversität, Gegenwartsbezug, Rollenwechsel, Parteinauswahl, Nachgestaltung, Quellenarbeit, Methodensicherheit, Ideologiekritik, Handlungskonsequenzen, Urteilskompetenz usw., das sind nicht einfach Luxusartikel und modischer Schnickschnack, sondern die eigentlichen historischen Lernziele und bedeutsamen Qualifikationen formaler und instrumentaler Art. Sie müssen den gleichen Rang genießen wie inhaltliche Kenntnisse und Einsichten. Die Erreichung aller dieser Fertigkeiten ist allerdings höchst arbeitsintensiv und zeitaufwendig.“ *Von Borries*: Identitätsgewinn (wie Anm. 2), S. 108 f.

[50] *Bodo von Borries*: Notwendige Bestandsaufnahmen nach 30 Jahren? In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 50, 1999, S. 268-281, hier S. 277.

[51] *Weinert*: Rahmenkonzept Qualitätsentwicklung, (wie Anm. 48), S. 16.

[52] *Padel*: Beliebigkeit (wie Anm. 31), S. 287.

[53] *Von Borries*: Historische Projektarbeit (wie Anm. 21), S. 249.

[54] Ebd., S. 244.

[55] Ebd., S. 251.

[56] *Hilbert Meyer*: Unterrichtsmethoden, Bd. 1, Königsstein / Ts. 1987, S.59. Durch ein bemerkenswertes Entgegenkommen des Rates der Stadt Enger entsteht in dem Anbau am Widukind-Gymnasium ein großer Unterrichtsraum mit fünf abgetrennten Nischen für Gruppenarbeit.

[57] *Bernd Mütter*: „Geschichtskultur“. Zukunftsperspektiven für den Geschichtsunterricht am Gymnasium? In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 26, 1998, S. 165-177.

[58] Ebd., S. 171.

[59] *Padel*: Beliebigkeit (wie Anm. 31), S. 290.

[60] Ebd.

[61] Lehrplan, S. 49.

[62] In: Süddeutsche Zeitung vom 30./31.05.1987. Zur Rolle von Ministerium und Schulaufsicht siehe Axel Jürgens: Des Kaisers alte Kleider – „Selbständigkeit“ im Geschichtsunterricht zwischen Norm und Wirklichkeit. In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 27 (1999), S. 185-196.